Die sozialethische Entwicklung des Kindes und ihre Untersuchung

(Teildruck)

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

einer Hohen Philosophischen Fakultät
der Universität Tübingen

vorgelegt von

Hans Schneckenburger
aus Stuttgart

1932
Johann Ambrosius Barth / Leipzig

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät

Dekan: Prof. Dr. J. Mewaldt

Tag der mündlichen Prüfung: 26. Juni 1930

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Der vorliegende Teildruck umfaßt die ersten Kapitel einer unter dem Titel „Die Altersentwicklung und Milieubedingtheit des sozialethischen Verständnisses beim proletarischen Kinde“ von der Philos. Fakultät der Universität angenommenen Dissertation, die gleichzeitig in der *„Zeitschrift für angewandte Psychologie“*, Bd. 42, H. 5 u. 6 (1932) erscheint.

Inhaltsverzeichnis

Seite

I. Einleitung 370

II. Allgemeine Darstellung der Altersentwicklung des sozialethischen Verständnisses beim Kinde 371

1. Allgemeinpsychologische Grundlegung 371
2. Die sozialethische Entwicklung des Kindes 379

III. Die Methode der Untersuchung 386

1. Die Methode der bisherigen Untersuchungen 386
2. Die Methode der eigenen Untersuchung 389
3. Die Versuchspersonen 393

IV. Die Auswertung der Versuche 396

1. Die Auffassung der Bilder . . . . . .
2. Die Äußerungen zu den Szenen . . . . . .

a) Die Mißbilligung und ihre Begründung . . . . . .
b) Die der Mißbilligung zugrunde liegende innere Einstellung
c) Die Entschuldigung, ihre Begründung und die ihr zugrunde liegende innere Einstellung . . . . . .
d) Die Billigung, ihre Begründung und die ihr zugrunde liegende innere Einstellung . . . . . .

V. Die Zusammenfassung der Ergebnisse . . . . . .

1. Die sozialethische Verstehensleistung auf den verschiedenen Altersstufen und die mit ihr verbundene innere Einstellung .

a) Die mißbilligende Stellungnahme . . . . . .
b) Die billigende Stellungnahme . . . . . .

2. Die sozialethische Verstehensleistung in ihrer Bedingtheit durch das Milieu . . . . . .

VI. Literaturverzeichnis . . . . . .

I. Einleitung

Die heutige Kindes- und Jugendpsychologie, insbesondere die pädagogische Psychologie, hat aus dem Problemkreis des kindlichen Seelenlebens auch das soziale und ethische Verhalten herausgegriffen und in seinen Zustands- und Entwicklungsphasen eingehend zu erforschen unternommen. Die Aufgabe, dem Kinde den Prozeß der Anpassung an die immer verwickelter werdenden Bedingungen des Lebens, speziell des sozialethischen Lebens, zu ermöglichen und zu erleichtern, läßt die Untersuchung der sozialethischen Entwicklung beim Kinde als aktuelles Problem der heutigen Pädagogik erscheinen. Die Erfahrungstatsache, daß selbst das liebevollste und verständnisvollste Bemühen pädagogisch und psychologisch bestgeschulter Erzieher fehlschlagen muß, wenn die außerordentlich verschiedenen seelischen Rückwirkungen der Umwelteinflüsse außer acht gelassen werden, veranlaßte uns, die sozialeth. Entwicklung des Volksschulkindes mit besonderer Berücksichtigung der milieubedingenden Faktoren zu verfolgen. Die auf die Untersuchung des Einzelmenschen abzielende exakte Psychologie hat die sozialen Erscheinungen des Lebens in ihrer Einwirkungskraft bis heute vielfach zu gering eingeschätzt. So kam es, daß in den meisten kindespsychologischen Abhandlungen der Bestimmungsanteil der Milieukomponente nur selten und dann auch nur von Fall zu Fall einer näheren Betrachtung unterzogen wurde.

Der Zweck der vorliegenden Arbeit, einen Beitrag zum sozialethischen Verständnis des Kindes zu liefern, verlangt von vornherein eine bestimmte Abgrenzung. Es kann sich nicht darum handeln, alle die mannigfaltigen Urteils- und Verhaltungsweisen des Kindes auf sozialeth. Gebiet aufzuzeigen. Unsere Aufgabe beschränkt sich vielmehr auf die Fixierung der inneren Stellungnahme von Kindern verschiedenen Alters und verschiedener Herkunft zu bestimmten sozialeth. Handlungen, auf die Herausarbeitung der dabei zu beobachtenden differierenden Auffassungen und den Nachweis der Abhängigkeit dieser Differenzen von Alter und Milieu.

Als Vpn. haben wir Volksschulkinder im Alter von 6 bis 14 Jahren ausgewählt. Die uns zur Verfügung stehenden Schulen gestatteten die Untersuchung des Volksschulkindes typisch proletarischen Einschlags. Doch zeigte es sich, daß wir keinen richtigen Eindruck von spezifisch proletarischer Art bekamen, solange uns

das Vergleichsobjekt fehlte. Wir zogen deshalb noch Kinder desselben Alters aus höheren Schulen heran, die ihrer Herkunft nach zum bestsituierten Bürgerstand zu zählen waren, und gewannen aus der Gegenüberstellung beider Kindergruppen das Bild der durch Alter und Milieu bedingten Struktur des sozialeth. Bewußtseins im Volksschulalter.

Das enger gesteckte Ziel dieser Untersuchung, nur die durchschnittliche sozialeth. Entwicklung des Volksschulkindes zu betrachten, verbot, die auf sozialeth. Gebiet reichlich auftretenden individuellen Merkmale bei Kindern gleichen Lebensalters und die zahlreich vorhandenen feineren Unterschiede in den Verhaltungsweisen der Mädchen und Knaben näher zu verfolgen.

II. Allgemeine Darstellung der Altersentwicklung des sozialethischen Verständnisses beim Kinde

1. Allgemeinpsychologische Grundlegung

Während die konsequente Entwicklungsmechanik den Gedanken vertritt, daß jeder Momentanzustand des Organismus aus dem vorhergehenden mit mechanischer Notwendigkeit erfolgt, sieht heute die Mehrzahl der Psychologen in der Entwicklung einen zusammenhängenden, innerlich einheitlichen Prozeß. Die Entwicklung ist tatsächlich nicht lediglich eine Kette getrennter Entwicklungsschritte, ein geradliniges Aufsteigen von formal und material einfachen zu quantitativ und qualitativ höheren Seelenzuständen, sondern sie stellt eine komplizierte, vorwiegend „schichtenhafte Aufeinanderfolge", einen stetigen, von dem Prinzip einer durchgehenden Ordnung und Ganzheitsbeziehung beherrschten Wachstumsprozeß dar.

„Die seelische Entwicklung ist keine beliebige Aneinanderreihung von Ereignissen, sondern ein Auseinanderhervorgehen von Epochen eines einheitlichen Werdeganges" (Stern 60, S. 28).

Die auf allen Stufen qualitativ eigenartige Entwicklung des Kindes hat das Ziel, sich dem seelischen Habitus des Erwachsenen anzugleichen. Sie erscheint in diesem Verlaufe als „eine im Ganzen arhythmische Bewegung, aus der sich eine Reihe von Phasen als wohldefinierbare Intervalle heraussondert" (Kroh 29, S. 187). Um den steten sinnvollen Wandel der inneren Zustände zu verstehen, müssen wir davon ausgehen, daß das Kind vom Beginn seines Daseins an in die lebendigen Sinnzusammenhänge der Welt eingebettet liegt und

mit den Dingen und Wesen seiner Umwelt in ursprünglicher Gemeinschaft lebt. Das kindliche Bewußtsein ist deshalb so geartet, daß es die umgebenden Existenzformen als integrierendes und konstitutives Element umfaßt. Das Kind empfängt durch die direkte Berührung mit der Außenwelt, der es sich durch möglichst schnelle und entsprechende Entwicklung seiner Kräfte an- und einpassen muß, die mannigfaltigsten Eindrücke, welche es auf individuell verschiedene Weise bewußt oder unbewußt erlebt und verarbeitet. Die so bewirkten und bleibenden Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühle bilden in ihrer Gesamtheit seinen momentanen Seeleninhalt und bedingen, indem sie auf alle folgenden Erlebnisse irgendwie bestimmend eingreifen, fortwährend den neuen, umfassenderen Zustand seines Bewußtseins. In diesem bunten Wechsel neuer Eindrücke und Tätigkeiten kehrt nicht nur eine Reihe von Vorstellungen und Gefühlen immerfort zeitweise ins Unbewußte zurück, sondern sie werden auch nach und nach seltener und endlich gar nicht mehr ins Bewußtsein gerufen, vergessen, und alle geistige Haltung wird eine andere. Die Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit der Entwicklungsphasen erfährt dadurch eine Steigerung, daß sich innerhalb der einzelnen Individuen noch andere, wesentlich verschiedene Stadien bemerkbar machen. Dabei stellt sich die Differenz des Alters, des Typus, des Geschlechts, des Volks und der Rasse verhältnismäßig leicht und entschieden dar, weil sie auf dem Unbewußten beruht und sonach durch die Bildung des Organismus selbst angedeutet wird. Andere Verschiedenheiten, die mehr die bewußte Region betreffen, zeigen sich dagegen erst dann, wenn wir den Einflüssen der Lebensweise und der äußeren Verhältnisse nachgehen.

Das Kleinkind ist eng mit der unmittelbar wirkenden Sinnenwelt verbunden, doch existieren die Wahrnehmungsgegenstände erst im Akte des persönlichen Wahrnehmens selbst, d. h. sie werden mittels der Wahrnehmungskategorien aus dem Vielerlei der Eindrücke herausgehohen und geformt. Da die kategoriale Auffassung von der Art und Entwicklung des psychischen Funktionssystems bedingt wird, so hängt das Wesen und der Umfang der Wahrnehmung stets von der Beschaffenheit und Reife der jeweiligen individuellen Bewußtseinsstruktur ab. Dem unentwickelten Zustand entsprechend ist demnach die Wahrnehmungswelt des Kindes im ganzen genommen labil und lückenhaft, befestigt und ergänzt sich aber ständig mit der fortschreitenden Er-

fahrung. Die unzuverlässige Erkenntnis führt das Kind oft vor Überraschungen, die es in seinem Vertrauen zur Zuverlässigkeit und Regelmäßigkeit des Geschehens mitunter schwer erschüttern. Erst allmählich lösen sich die Analogien, auf Grund deren das Kind zur begrifflichen Erarbeitung gelangt, vom meist Nebensächlichen und erweisen sich infolgedessen als klarer und richtiger. Ebenso unbestimmt erlebt das Kleinkind die Gegenwart des Nebenmenschen. Noch ist sein Ich zu unentwickelt, als daß es sich den fremden Mitwesen bewußt entgegensetzte.

„Das Kind ist in der Periode, die wir hier meinen, mit seiner ganzen Innerlichkeit noch in die Menschen und Dinge der Umgebung, die es bemerkt, hineingeflochten. Es stellt sich ihnen noch nicht bewußt gegenüber, als ein Wesen für sich, wenn es auch den Schmerz der Ichbeeinträchtigung Stunde für Stunde erleben muß. Aber dieser Schmerz ist noch nicht Weltschmerz. Seelische Innenwelt, fremde Seelenwelt und unbeseelte Welt sind noch nicht auseinandergerissen“ (Spranger 58, S. 33).

Hinzu kommt, daß das Kind das fremde Ich als notwendig ebenso wollend und handelnd erlebt wie die eigene Person. Mit vorgeschrittener kritischer Vergleichs- und Urteilsfähigkeit erkennt es jedoch langsam die Andersartigkeit des Fühlens, Denkens und Handelns der andern Menschen, und zum erstenmal dämmert ihm die Gewißheit, daß nicht alle Wesen gleich der eigenen Person organisiert sind. Besonders die Beobachtung des Tuns der Erwachsenen zeigt ihm, daß die Erwachsenen nicht so einheitlich und gleichförmig auf die Umwelt reagieren, wie es selbst. Seine bisher einheitlich gesehene Welt gliedert sich daher immer mehr ins Mannigfaltigste, und an Hand der beobachteten verschiedenen Betrachtungs- und Verhaltungsweisen übernimmt es fortschreitend die Kategorien der Erwachsenen.

Die geringe Differenzierung und relative Einseitigkeit der kindlichen Haltung ist noch bis zum Eintritt in die Schule vorherrschend. Sie ergibt sich aus der Vorherrschaft der vitalen Triebbestimmtheit, die zu einem der frühen Kindheitsstufe charakteristischen egozentrischen Verhalten führt. Das Übergewicht der Erhaltungstendenzen läßt beim Kinde in viel größerem Maße als beim Erwachsenen die besonders engen Beziehungen zwischen Gefühl und Wertung hervortreten.

„Seine Wertungen vollziehen sich, weil sie aus einer mehr oder weniger einseitigen Betrachtung heraus erfolgen, in extremen Formen. Ebenso neigen die Gefühle des Kindes zu affektmäßigen Steigerungen. So umstellungsfähig nun die Werthaltungen des Kindes sind, so labil ist sein

Affektleben. Einseitigkeit und Labilität kennzeichnen daher Gefühlsleben und Wertungsweise des Kindes bis weit ins Grundschulalter hinein" (Kroh 30 S. 229).

In der Folge spalten sich beim älteren Kinde die undifferenzierten Wertungserlebnisse „von der charakteristischen Ungeschiedenheit über die differenzierte Mannigfaltigkeit der relativ unabhängigen Wertung zur hierarchisch gegliederten Wertorganisation der gereiften Persönlichkeit" (Kroh 30, S. 231), d. h. die kindliche Seelenstruktur entwickelt sich immer mehr zur eindeutig bestimmten „Lebensform" der Erwachsenen (Spranger), bei der sich eine bestimmte Werthaltung allen anderen überordnet.

Die seelische Entwicklung verläuft je nach der individuellen Wesensart in verschiedener Weise. Doch sind den kindlichen Entwicklungsverläufen trotz aller bestehenden Verschiedenheiten generelle Züge gemeinsam, schon darum, weil die Individuen nicht absolut unabhängig voneinander existieren. Eine solche Typisierung, die an Hand einiger weniger ihnen allesamt zugeschriebenen Grundmerkmale ein besseres Verständnis der zunächst mannigfachen Verhaltungsweisen des Kindes bezweckt, führt notwendig zu einer gewissen Schematisierung und Schablonisierung. Doch ist die Feststellung der allgemeinen Gesetzlichkeiten die unerläßliche Voraussetzung für die nachfolgende Betrachtung der individuellen Eigenschaften, denn erst im Anschluß an die Herausarbeitung der allgemeinen Charakterzüge läßt sich das besondere Eigentümliche erkennen.

Die kindliche Entwicklung erfährt in ihrer generellen und individuellen Gesetzlichkeit durch das Milieu eine wesentliche Veränderung. Die Umwelt, die beständig auf das Kind einwirkt, und auf deren Einflüsse das Kind mit bestimmten Handlungen reagiert, zeigt ebenso oder in noch höherem Grade in ihrer objektiven Beschaffenheit und hinsichtlich ihrer Wirkungen auf ein bestimmtes kindliches Subjekt ein mehr oder weniger wiederkehrendes typisches Struktur- und Situationsgefüge. So muß also auch die Milieutypologie, die auf die Herausarbeitung der besonderen Eigentümlichkeiten abzielt, ihre Ergebnisse auf vergleichend-psychologischem Wege zu gewinnen suchen. Ausgehend von der Divergenz der Milieus, wird nun die vergleichende Milieukunde die Verschiedenheiten des Milieus und die spezifische Eigenart des einzelnen Milieus zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen, analog der differentiellen Psychologie W. Stern's, welche

die einzelnen Individuen vergleicht und die typischen Unterschiede hervorhebt. Die Reaktionsweisen des Kindes stimmen überein oder gehen auseinander, je nachdem ob eine im Leben Aller wiederkehrende Umweltssituation die Antwort im Sinne eines dem Kinde eigentümlichen allgemeinen oder besonderen Wesensgrundzuges auslöst. Die bei der Gegenüberstellung der Bewußtseinsverläufe beobachtbaren weitgehenden Übereinstimmungen sind in erster Linie als Äußerungen einer in allgemein formaler Beziehung gleichen oder ähnlichen geistigen Struktur aufzufassen, während die besonderen materialen Unterschiede auf Unterschiede der Wesensart und der Umwelt zurückzuführen sind.

Zur Untersuchung der von Alter, Geschlecht, Milieu, Typus usw. abhängigen geistigen Entwicklung schritt erst die neuere Forschergeneration. Doch war die durch biologische Denkweise gewonnene Erkenntnis der Eigengesetzlichkeit des Kindes noch lange Zeit dadurch einseitig beschränkt, daß man den Entwicklungstendenzen nur eine enge Variationsbreite zugestand. Erst die Grenz- und Anwendungsgebiete der Psychologie lenkten die Aufmerksamkeit auf die hohe Bedeutung der Milieueinflüsse für den Entwicklungsgang des jungen Menschen.

Man kann im Hinblick auf die zahlreich vorliegenden neuen kindespsychologischen Untersuchungen heute nicht mehr von einer Ignorierung des Milieumoments sprechen. Die vergleichend psychologischen Arbeiten über Stadt- und Landkinder, über Kinder verschiedener Stände, Konfessionen, Völker, Rassen enthalten manche wertvollen milieupsychologischen Erkenntnisee, deren Ausbeute allerdings gering ist, weil ihre systematische Sammlung, Ordnung und Deutung noch fehlt. Die größte Schwierigkeit bietet schon die genaue inhaltliche Bestimmung des Milieubegriffs selbst, der innerhalb jedes einzelnen Lebens- und Wissensgebietes stark differiert. Was in der Psychologie und Soziologie gemeinhin unter dem Begriff Milieu bezeichnet wird, stellt durchaus keine Einheit dar. Mit Recht nennt daher A. Argelander die Umwelt einen „Sammeltopf für all die Tatsachen, bei denen für Veränderungen im Verhalten und in den Leistungen des Individuums innere Vorgänge oder absichtliche äußere Einwirkung . . . nicht verantwortlich gemacht werden können“ (4 S. 12). Erst in neuester Zeit sind nun Busemann (13) und Popp (44) dem Problem des Milieus, besonders des pädagogischen Milieus, nachgegangen, also der Frage nach demjenigen Teil der psychisch wirksamen Umwelt, „dessen mehr

oder weniger dauernde und nachhaltige Einwirkung die Entwicklung des Geistes oder des Charakters so erheblich beeinflußt, daß der Bildner und Erzieher mit ihrem Vorhandensein rechnen muß" (Kroh 30 S. 298).

Psychologisch gesehen umfaßt der Begriff des Milieus die ganze materiale Fülle der auf das psychische Leben einwirkenden Umwelt. Unter den einzelnen Milieuformen interessiert uns hier nur das personale Milieu im allgemeinen und das sozialwirtschaftliche Milieu im besonderen.

Die Untersuchung der Milieuwirkungen auf die Gestaltung der kindlichen Geistesentwicklung ist dadurch erschwert, daß die Umwelt das Kind nicht als passives, sondern als aktives Wesen vorfindet. Je nach der Betonung des rezeptiven oder volitiven Moments haben sich in der Sozialwissenschaft und Psychologie die beiden extremen Standpunkte der „Milieutheorie" und der „Vererbungstheorie" herausgebildet. Für die Auffassung Taines oder A. Adlers oder Watsons, daß das Kind lediglich das Produkt seines Milieus ist, spricht die Erfahrungstatsache, daß das Kind unter dem Einfluß des Milieus Gedankenrichtung, Vorstellungskreis und Willensbetätigung ändern kann (vgl. Baginsky 6). Ihr gegenüber hat sich bis heute die Anlagetheorie stärker behaupten können. Sie mißt den konstitutiven Faktoren der Vererbung die ausschlaggebende Bedeutung bei. Bleibt also noch die Ansicht, daß die seelische Entwicklung durch die Zusammenwirkung konvergenter Momente in Anlage und Milieu zustandekommt, wobei dann der Werdegang des Kindes von dem subjektiven Faktor der Anlage und dem objektiven Faktor des Milieus zusammen bedingt wäre. Diesen zwischen nativistischer und empiristischer Erklärungsweise vermittelnden Standpunkt verficht die auf dem kritischen Personalismus beruhende Konvergenztheorie W. Sterns.

„Seelische Entwicklung ist nicht ein bloßes Hervortretenlassen angeborener Eigenschaften, aber auch nicht ein bloßes Empfangen äußerer Einwirkungen, sondern das Ergebnis einer Konvergenz innerer Angelegtheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen" (60, S. 27).

Wir halten diese vermittelnde Auffassung für grundsätzlich richtiger, weil sie an Stelle der strengen und einseitigen Alternative Vererbung oder Umwelt die Wirksamkeit beider Faktoren annimmt und so allein „ihr gegenseitiges Kräfteverhältnis und die speziellen Möglichkeiten ihrer Auswirkung zu bestimmen vermag" (Argelander 4 S. 3).

Die Konvergenz der äußeren und inneren Entwicklungsfaktoren macht eine reinliche Trennung ihres gegenseitigen Wirkungsbereiches unmöglich, wie überhaupt die Scheidung von Milieu- und Anlagebestimmtheit nur eine theoretische sein kann. Schon mit der ersten Berührung von Anlage und Milieu beginnt die mit neuen Berührungen sich stets wiederholende Milieubeeinflussung der Anlage, wie umgekehrt das Milieu selbst immerfort von der veränderten Person her bestimmt wird. Bei diesem ununterbrochenen verwickelten Ineinandergreifen endogener und exogener Komponenten ist es ausgeschlossen, jeden einzelnen Zug in der Entwicklung des Menschen auf seinen Anlage- oder Milieuursprung zurückzuführen. Hinzu kommt, daß wir eben immer nur das fertige Ergebnis der Konvergenz vorfinden. Wohl können wir dann die durch Erfahrung und Schicksal bedingten Handlungs- und Verhaltungsweisen auf Grund der Vertiefung in die Lebenszusammenhänge verstehen, aber die Wirkung der Erbanlagen nur mit relativer Exaktheit und Sicherheit erschließen und beschreiben.

Über den mehr oder weniger starken Anteil von Vererbung und Umwelt läßt sich streiten. Prinzipiell gestehen wir der Anlagetheorie den Vorrang zu, wobei wir in der Anlage jene beharrende Tendenz erblicken, die im Wandel der seelischen Entwicklungszustände dem Individuum seine Eigenart gewährleistet.

Wie und in welchen Formen greift nun das Milieu in die Entwicklung des Individuums ein? Grundsätzlich vermag das Milieu jede psychische Funktion in ihrem Ablauf zu beeinflussen. Erinnern wir uns daran, daß das Individuum durch seine rezeptive Struktur und das Milieu durch einen diesem Funktionsgefüge irgendwie adäquaten Reiz zusammenwirken, so ist es klar, daß sich die psychischen Fähigkeiten um so besser entwickeln, je häufiger die betreffenden Reize die Anlage auslösen.

„Solcher spezifischer Auslösungsreize bedürfen die spezifischen Eigenschaften wie auch alle psychischen Eigenschaften, die nicht stationär sind, also die funktionellen Eigenschaften" (Peters 42 S. 25).

Stärke und Häufigkeit der auf die psychische Anlage einwirkenden einzelnen Milieufaktoren bedingen den Grad und die Schnelligkeit des Reifeprozesses. Die Erfahrung nun, daß wir auf all die vielen Reize des Milieus nicht gleichermaßen reagieren, sondern bestimmte Milieuinhalte vorziehen, zeigt, daß die Wahrnehmung und Benützung der Entwicklungsmöglichkeiten von der Berührung mit diesen und der positiven Reaktion auf diese Reize

abhängt. Daraus aber den weitergehenden Schluß zu ziehen (wie es Scheler tut), daß nur das wirksam Erlebte unter den Begriff des Milieus fällt, halten wir für falsch.

Die Ansprechbarkeit und Auswahl der speziellen Umweltsreize richtet sich vornehmlich nach der persönlichen Beschaffenheit der Anlagestruktur, die sich somit auch von diesem Standort aus als die bedeutsamere Teilbedingung der geistigen Entwicklung erweist, im Gegensatz zu dem potentiellen, nur die materiellen und kulturellen Mittel enthaltenden Einfluß des Milieus.

Die Erfassung der einzelnen Milieuform (etwa der proletarischen und nichtproletarischen) begegnet mannigfachen Schwierigkeiten. Die Wirkung der Umweltsreize ist ein kontinuierliches Geschehen und vollzieht sich in kleinsten Vorgängen. In keinem Augenblick ist der Mensch frei von Milieueinflüssen, die nur in ihrer Art gleichartiger oder ungleichartiger sind, häufiger oder seltener wechseln, mit verschiedener Stärke wirksam werden und eine größere oder geringere Ansprechbarkeit des Individuums vorfinden. So bleibt uns die Aufgabe, unter der Mannigfaltigkeit der möglichen Wirkungen diejenigen zu bestimmen, die relativ konstant sind, und deren Wirksamkeit bei einer durchschnittlichen Reaktionsfähigkeit dem Milieu gegenüber einigermaßen deutlich in Erscheinung tritt. Die Wirksamkeit des Milieus richtet sich, wie wir schon gesehen haben, in ihrer Stärke nach dem Grad der Empfänglichkeit und Beeinflußbarkeit der Milieuperson. Ferner hängt sie von der Prävalenz und Konkurrenz der das Milieu bestimmenten Faktoren ab. Stehen einzelne ständig vorhandene gleichartige und stets wiederkehrende Einflüsse im Vordergrund, so bestimmen diese wesentlich den Charakter des Milieus.

„Allgemein ergibt sich, daß ein Milieu (oder eine Milieukomponente) um so flexiver ist, je strenger es selbst in einem bestimmten Sinn strukturiert ist, je mehr sich ein konstitutives Prinzip in ihm durchsetzt" (Busemann 13 S. 43).

Die in solch einseitig bestimmten Milieu lebenden Menschen sind den vorherrschenden Einflüssen unvermeidlich ausgesetzt und zwar meist mit dem Erfolg, daß sie sich eine diesen ständigen Reizen entsprechende Haltung angewöhnen. Eine weitere notwendige Folge des stark impressiven Milieus zeigt sich in der oft strengen Isolierung gegenüber dem fremden, anders strukturierten Milieu. Durch die Partnerschaft mit den nur in dem bestimmten Milieu möglichen Individuen schafft das Milieu den ihm gemäßen

Menschentyp (vgl. den proletarischen und nichtproletarischen Menschen).

Wir haben im vorhergehenden das Milieu als eine wichtige die geistige Entwicklung wandelnde Komponente kennengelernt. Bei ihrer Betrachtung sind wir jedoch stets von der Vorherrschaft der Anlage ausgegangen, und es bleibt uns nun im folgenden die Aufgabe, die Art und den Umfang des einschränkenden und verändernden Umwelteinflusses auf die Entwicklung des sozialeth. Verständnisses des Kindes nachzuweisen. Aber auch hier kann es sich nicht darum handeln, alle die modifizierenden Einzelheiten herauszustellen, sondern wir begnügen uns mit der Feststellung einiger wesentlicher Gesichtspunkte, an Hand deren die Milieubeeinflussung nach Art und Wirksamkeit erkannt werden kann.

2. Die sozial-ethische Entwicklung des Kindes

Die Umwelt des Menschen ist in erster Linie die Welt der Gemeinschaft mit dem Nebenmenschen. Vom Beginn seines Daseins an steht der Mensch in einem unmittelbar vorgefundenen personellen Lebenskreis, der über sein individuelles Ich hinausreicht und es umschließt. Die Entwicklung des Ichs und seiner Erlebnisse steht also unter den Bedingungen des Lebenszusammenhanges, der im Begriff der Gesellschaft in so vielen Bedeutungsformen erscheint. In der Frage nach dem Wesen der menschlichen Gemeinschaft können wir uns weder für die radikal empiristische, auf Comte, Spencer, Schäffle und dem individualistischen Naturrecht fußende Richtung noch für die auf die Staats- und Sittenlehre der großen idealistischen Philosophen zurückgehende, rein geisteswissenschaftliche Richtung entscheiden. Das Problem: Erzeugt der Einzelne seine geistige und sittliche Existenz rein aus sich selbst oder nur vermittels anderer Menschen? scheint uns in solch scharfer alternativer Fassung unlösbar zu sein. Gegen die individualistische Auffassung läßt sich einwenden, daß die Auffassung von der Gesellschaft als einer bloßen Addition absolut selbständiger Individuen die in jeder Gemeinschaft entstehenden, in den Werten der Tradition, der Sitte, des Rechts usw. niedergeschlagenen Kenntnisse, Gefühle und Kräfte vielfach außer acht läßt. (Vgl. Comte, Spencer, Schäffle, von Wiese, W. Wundt, M. Weber, Simmel, Vierkandt, Tönnies und Tröltsch.) Wenn wir aber dennoch den radikalen universalistischen Standpunkt ablehnen, so deshalb, weil er in der Erhebung des Staates und der

Gesellschaft zu einer überindividuellen, objektiven, rein geistigen Wesenheit meist jedes psychologische Moment von sich weist (vgl. Stammler, Scheler, Freyer, von Below und Spann). Wir sehen vielmehr mit der empiristischen Soziologie in der Wechselwirkung die Grundkategorie des sozialen Seins und teilen mit der universalistischen geisteswissenschaftlichen Soziologie die Auffassung, daß die Gesellschaft als zweckhafte Ganzheit vorausgesetzt werden muß. So können wir im Sinne Litts die menschliche Gesellschaft als einen „geschlossenen Kreis" betrachten, als eine Vielheit von Lebenszentren, von denen jedes mit jedem in wesengestaltendem Zusammenhang steht, wo jedes sein Relief nach der Seite aller übrigen rundet, wie umgekehrt alle übrigen seine formgebenden Einwirkungen erfahren. Die richtige Gestaltung der Gemeinschaftsbeziehungen ist die Voraussetzung aller übrigen Beziehungen des Menschen. Die lebendige Anteilnahme am kulturellen Geschehen und die notwendige Einpassung in die Kulturlage wird nur durch sie ermöglicht, d. h. nur durch die auf Imitation und Suggestion beruhende Bildungsarbeit der Erwachsenen.

Dieser natürlichen Bestimmung des Kindes müssen im Innersten der menschlichen Wesensart verankerte soziale Bereitschaftstendenzen entsprechen. Die triebpsychologische Betrachtung des Kindes stößt allerdings zuerst auf die Grundtendenz der Selbstbehauptung im bestehenden Sein, auf den Trieb der Selbsterhaltung. Da sich dieser Trieb entsprechend den verschiedenen Seinszusammenhängen verschieden bekundet, und da innerhalb dieser Seinsregionen die Gebundenheit an die und in der Gemeinschaft ein natürliches Übergewicht besitzt, so ergibt sich, daß die Selbsterhaltungstendenz in der auf die Gemeinschaft gerichteten Form die überwiegende Bedeutung erlangt. Der zur Absolutsetzung des Ichs strebende Selbstbehauptungstrieb und der aus ihm resultierende Willen zur Macht (vergl. Nietzsche und A. Adler) finden also zuerst ihre hemmenden Schranken durch das Zusammenleben mit anderen Menschen. Neben diesen Umweltshemmungen findet sich aber im Menschen selbst eine Schranke, und zwar in Form einer zweiten, jener entgegenwirkenden, gleichfalls ursprünglichen Tendenz, des Willens zur Gemeinschaft. Er stellt somit das Korrektiv gegen die Übererhöhung des Selbstwillens dar. Die wesenhafte Hinordnung des einen Menschen auf den oder die andern ist so sehr Grundelement seiner Natur, daß beispielsweise Scheler mit Recht sagen kann, es verstehe und sehe

der Mensch den Mitmenschen früher, als er sein eigenes Ich wahrnehme.

„Die Selbstwahrnehmung ist gegenüber der Fremdwahrnehmung (d. h. des fremden Ichs) eine sekundäre Attitüde" (Scheler 55, S. 14).

Neben der Frage nach dem Wesensverhältnis zwischen Ich und Gemeinschaft ist die nach dem Ursprung eines Wissens vom fremden Ich tatsächlich die am stärksten interessierende Frage. Wir pflichten Scheler bei, wenn er sagt, daß das Bewußtsein vom fremden Ich bzw. seinen Erlebnissen weithin unmittelbar gegeben und nicht erst nachträglich erschlossen ist. Wie und in welchem Umfang diese „intuitive Schau" in dem sie konstituierenden Erfassungsakt möglich ist, wollen wir hier nicht näher untersuchen. Die Feststellung, daß das menschliche Seelenleben besondere und ursprüngliche Anlagen und Tendenzen für die Wechselbeziehung mit anderen erlebenden Wesen besitzt, muß uns genügen. Kommt es hier doch lediglich darauf an, eine vorläufige Erklärung für die reichlich mysteriöse Tatsache des Verständnisses der inneren Vorgänge in fremden Menschen zu geben, deren Ausdruckserscheinungen wir nicht nur wahrnehmen und deuten, sondern auch unmittelbar, wenn auch nicht originär, erleben. Doch ist mit dem Wissen vom fremden Ich und der ihm gegenüber vorhandenen sittlichen Verpflichtung das Bewußtsein der beiderseitigen Abgrenzung nicht ausgeschaltet. Immerhin wird durch die Anerkennung einer erlebten und gelebten Gemeinschaftsbindung die Absolutsetzung des Individuums, aber auch die Begründung des Menschenwesens rein in sich selbst völlig unmöglich. Damit verleugnen wir keineswegs die Existenz der Selbstbehauptungstendenz, aber soweit sich die beiden Urtendenzen in ihren Zielstellungen unterscheiden, so ist doch ihre gegenseitige Abgestimmtheit von grundsätzlicher Bedeutung für die harmonische geistige und sittliche Entwicklung.

Jedenfalls bleibt auch für den Einzelnen in der Gemeinschaft die persönliche Handlungsfreiheit und Verantwortlichkeit bestehen. Er vermag innerhalb seiner individuellen Lebenslage die Umwelt mitzubestimmen und mitzugestalten und besitzt die Möglichkeit, seine seinsgemäße Zugehörigkeit zur Gemeinschaft zu bejahen oder zu verneinen, wenn er sie auch als objektive niemals aufzuheben imstande ist.

Nach diesem Exkurs über das wechselseitige Verhältnis zwischen Mensch und Gemeinschaft schreiten wir in der Dar-

stellung der generellen Züge des sozialeth. Verhaltens des Kindes fort. Sind, wie oben festgestellt, die Einflüsse des personalen Milieus entscheidend für die geistige Entwicklung im allgemeinen, so bestimmen sie auch im besonderen den Entwicklungsgang des ethischen Erlebens beim Kinde. Denn über bloße Verknüpfung mit Menschen hinaus ist die soziale Umwelt mit geistigem, vornehmlich sittlichem Leben erfüllt. Das ethische Verhalten des Einzelnen ist stets von seinem Sein und Wirken in der Gemeinschaft abhängig. Wir kennen für das menschliche Handeln tatsächlich kein wichtigeres Kriterium als den Sozialwert. Entspricht bzw. widerspricht die Handlung den sozialen Normen, so zensieren wir sie mit gut bzw. schlecht. Es erhebt sich hier die Frage, wie wir das sozialeth. Gesollte vorziehen und tun lernen. Das rechte sozialeth. Verhalten ergibt sich aus dem Zusammenleben selbst. Alle menschlichen Betätigungen hängen unter sich unlöslich zusammen und müssen zur Vermeidung von Konflikten geregelt werden. So wachsen im Laufe der Zeit gewohnheitsmäßig reaktiv fest bestimmte Handlungen heraus, die den Bestand der Gemeinschaft sichern und fördern. Diese Gewohnheiten ermöglichen dem Individuum die notwendige sichere und schnelle Einpassung in die Umgebung bei niedrigstem Verbrauch an Lebensenergien und bilden so eine wesentliche Bedingung des individuellen und gesellschaftlichen Fortschritts überhaupt. Die durch ganze Generationen hindurch erprobten Gewöhnungen werden zu traditionellen Sitten und Gebräuchen, d. h. zu normativen Regeln, die für jedes Glied der Gemeinschaft verbindliche Kraft gewinnen, und deren Befolgung vom Individuum als sittlich erlebt und gewertet wird. Der seelische Zwang der soz.-eth. Normen und Gebote, die der Mensch von Kindheit an suggestiv empfängt, glaubt und gewöhnlich widerspruchslos hinnimmt, kann zu einem rein automatischen Gehorsam führen. Doch versteht es sich von selbst, daß ein nur durch die Tradition bestimmtes sozialeth. Verhalten dem eigenen Werten und eigenen Entschluß nicht unmittelbar untersteht und darum keinen echten sittlichen Wert darstellt.

Das Phänomen des wahren sozialeth. Wollens müssen wir uns im Sinne einer ursprünglichen potentiellen Anlage denken. Es liegt im Wesen der Entwicklung, daß bei allem Tun des Menschen in seinem Bewußtsein zugleich mehrere Handlungsmöglichkeiten aufleben, aus denen er mit Hilfe seiner sittlichen Fähigkeit das

bessere oder schlechtere Handeln unmittelbar erfaßt. Doch muß sich dieses nicht weiter erklärbare Erleben des immanenten, objektiven, ethischen Wertgesetzes zur bewußten Befolgung entwickeln, d. h. die Begriffe gut und böse müssen auch erworben werden. Durch Umgebung, Erziehung, Vorbild und beständige Anwendung wächst und modifiziert sich der moralische Sinn, der allmählich ein immer einheitlicheres und geordneteres System sittlicher Werte und Unwerte umschließt.

Die frühesten sozialeth. Erlebnisse des Kindes dürften noch mehr, als es beim Erwachsenen der Fall ist, auf die Wirkungskraft eines ursprünglichen, der natürlichen Affinität entspringenden Sympathieerlebnisses zurückgehen. Die Sympathie steht bei ihm in enger Beziehung zu dem Vitalerlebnis der Selbsterhaltung und seiner Hilfsbedürftigkeit. Diese Verbindung gibt den sozialeth. Erlebnissen auf der frühen Kindheitsstufe ihre besondere Kraft und Stärke. Das naiv triebhafte Verhältnis des Kleinkindes zu den Personen seiner Umgebung ist von dem Bewußtsein der sozialen Verbundenheit, von der willentlichen Eingliederung in den sozialen Organismus und von der aktiven Anteilnahme am Auf- und Ausbau der Gesellschaft noch weit entfernt. Vergegenwärtigen wir uns gleichzeitig, daß das Kind erst im Zusammenleben mit Menschen durch deren Vorbild und Einwirkung Recht und Unrecht kennenlernt, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß das Kind eines gewissen frühen Alters noch jenseits des Moralgesetzes steht. Das ist besonders solange der Fall, als das Kind vom Erwachsenen unbeschränkt in seiner eigenen Welt belassen wird, in der die Dinge und Personen eine andere Funktion haben als im Leben der Erwachsenen. Erst mit der ersten Trotzperiode geht das Kind neue soziale Bindungen ein und gewinnt damit eine neue sozialeth. Einstellung. Dieses erste Trotzalter bedeutet den „ersten Versuch einer Lockerung der naturgewachsenen sozialen Verbände und ein gleichzeitiges Hervorbrechen des Dranges nach Geltung, damit aber auch den Beginn der Individualisierung“ (Kroh 30, S. 264). Mit diesen ersten gewollten Berührungen geistiger Art ist nun aber auch das Kind in den Augen der Erwachsenen „bildungsfähig“ geworden. Die andersartige und andersgesetzliche Erwachsenenwelt erhebt ihre befolgungheischenden, unerbittlichen, realen Anforderungen auch gemeinschaftlich sittlicher Art. Beim Eintritt in die Schule hat sich das Kind in genügendem Maße die nötigen Regeln, Ordnungen und Gewohnheiten seiner Umgebung angeeignet

und einen Fond festbestimmter Verhaltungsweisen gewonnen. Diese Einordnung des Kindes in den Gemeinschaftsverband geht anfänglich nicht ohne starke seelische Erschütterung vor sich. Auf Schritt und Tritt stehen der ungehemmten Durchsetzung seiner Triebe die von der Umwelt gesetzten unüberwindlichen Schranken entgegen. Andere seelische Einstellungen, die des Gehorsams und der Einfühlung, müssen über die Verzichtleistung und Geltungsschmälerung hinweghelfen. Die Auseinandersetzung mit den einwirkenden Autoritäten der Umgebung hat nun die vorläufige Lösung gefunden, daß das Kind die Gebote und Verbote der Erwachsenen praktisch respektiert, womit natürlich eine innerliche Anerkennung nicht verbunden zu sein braucht. Des Kindes Selbständigkeitssphäre ist nun mehr oder weniger deutlich abgegrenzt, und es weiß ziemlich genau, was ihm erlaubt ist und nicht erlaubt ist. In dem Augenblick, in dem das sozialeth. Gebot von außen her ins Leben des Kindes greift, werden Regulative des menschlichen Handelns wirksam. Auf der Anfangsstufe der ethischen Reife wird das Kind dem Gesetz gehorchen, weil vielfach die Befolgung des Gesetzes mit Lob bzw. Lohn, die Nichtbefolgung dagegen mit Tadel bzw. Strafe verknüpft ist. Aus Zweckmäßigkeits- und Nützlichkeitsgründen wird sich daher das Kind für den Gehorsam entscheiden. Selbstverständlich kann uns eine solche primitive unentwickelte Sittlichkeit nicht befriedigen. Einen Fortschritt bedeutet es daher, wenn das Kind aus freiwilliger Anerkennung der Autorität, mit der es durch Liebe, Anhänglichkeit und Dankbarkeit verbunden ist, das sozialeth. Gebot erfüllt. Die eigentliche Abwendung von der immer noch vorwiegend individuellen Stellungnahme tritt aber erst ein mit dem allmählichen Bewußtwerden der größeren Gemeinschaftsverbundenheit über den engen Familien- und Kameradschaftskreis hinaus, welches dem Kinde die Möglichkeit gibt, die sozialeth. Pflichten und ihre Berechtigung vom Standpunkt der Gesellschaft aus zu beurteilen. Besonders die Schule bringt dem Kinde durch die vertiefte Betrachtung der in sich zusammenhängenden Gebote und durch die bewußte Einbeziehung neuer sozialeth. Verhaltungsweisen in den Tätigkeitsbereich des Kindes die Allgemeingültigkeit der sozialeth. Gesetze zum Bewußtsein. Die Einstellung erfolgt nun nicht mehr aus dem bloßen äußeren Zwang der Gewohnheit, sondern aus einem mehr oder weniger starken inneren Antrieb. Das Kind ist kritischer und feinfühliger, auch hinsichtlich der sozialeth. Tat-

bestände, geworden. In der fortgeschritteneren Fähigkeit, eigene Leistungen mit fremden zu vergleichen, deutet sich das vom Geltungstrieb genährte Bedürfnis nach gerechter Bewertung der eigenen und im natürlichen Gefolge davon der fremden Person an. Das sozialeth. Gesetz gewinnt jetzt den Charakter einer Verpflichtung, die die anderen gegen uns, und die wir selbst gegen andere in uns tragen. Das Kind ist nun soweit, den Unterschied zwischen individual- und sozialeth. Motivierung zu erkennen. Von einer genau abgewogenen Stellungnahme können wir jedoch auch hier noch nicht sprechen. Selbst wenn dem Kind alle sozialeth. Pflichten in Fleisch und Blut übergegangen sind, ist es noch nicht gegen Verstöße gefeit. Vor allem dann nicht, wenn andere Interessen oder Wertungen seine Aktivität einseitig auf sich ziehen. Noch fehlt dem Kinde die Fähigkeit, die vorhandene und entwickelte sozialeth. Wertungsweise in alleinige Wirksamkeit treten zu lassen. Das ist erst dann der Fall, wenn das Kind in der letzten Phase seiner sozialeth. Entwicklung an Hand einer ausgereiften, geordneten Wertstruktur seine subjektive Stellung verläßt und das sozial Sittliche als das allein Menschenwürdige empfindet, einerlei, ob es sein Verhältnis zu sich oder zu anderen betrifft.

„Dann scheint es für ihn aus der recht verstandenen Menschennatur herauszuwachsen, es erhält damit im Innersten der Persönlichkeit Ursprung und Heimatrecht zuerkannt: Der Mensch gelangt zur Anerkennung der Autonomie des Sittlichen" (Kroh 30, S. 243).

Wir sehen also, daß das Kind von seiner Frühzeit an, in der das sozialeth. Gesetz noch außerhalb seines Bewußtseins steht bis zur Erreichung der Erwachsenenstufe, auf der das Gewissen das wesentlichste Regulativ des Tuns und Lassens darstellt, eine bedeutsame Wandlung durchläuft. In der Zwischenzeit entnimmt das Kind, wenn es sich bewußt an sozialeth. Normen orientiert, die Direktive seines Handelns nicht selbsterworbenen Einsichten, sondern fast ausnahmslos dem Bestand an Geboten und Verboten, die von autoritativen Personen seiner Umgebung stammen. Das schließt freilich nicht aus, daß das unreflektierte Verhalten des Kindes in vielen Fällen bereits von der Stimme des Gewissens geleitet wird. Das rechte sozialeth. Verhalten wird natürlich stets eine seine Entwicklung begünstigende Anlage im Menschen vorfinden müssen, während andererseits der konkrete Inhalt des sozialeth. Gesetzes von der Beschaffenheit und Zusammen-

setzung des Milieus, insbesondere der personalen Umwelt, abhängig ist. Welcher sozialen Gruppe das betreffende Kind angehört, ist somit von entscheidender Bedeutung für seine sozialeth. Entwicklung. Jede Volksgemeinschaft und Volksschicht besitzt ihre Sprache, ihre Gedanken und Anschauungen über das Erlaubte und Verbotene, ihre Neigungen und Gewohnheiten. Je tiefer die die Gemeinschaft aufbauenden und erhaltenden Momente im einzelnen lebendig sind, je fester die Kreise selbst geschlossen sind, je inniger das Gemeinschaftsleben ist, desto größer ist der bestimmende Einfluß auf das Denken, Fühlen und Wollen der die Gruppe bildenden Individuen. Wie diese Beeinflussungs- und Übertragungsvorgänge im einzelnen die Art und den inhaltlichen Zusammenhang der so entstehenden sozialeth. Erlebnisse umgestalten, soll später gezeigt werden.

III. Die Methode der Untersuchung

1. Die Methode der bisherigen Untersuchungen

Das sozialeth. Werterleben äußert sich am sichtbarsten in den sozialen Handlungen des Kindes. Die beste und sicherste Untersuchungsmethode wäre somit die fortlaufende Beobachtung des tatsächlichen kindlichen Verhaltens in sozialen Akten. Wissenschaftlich exakt wäre jedoch eine solche Beobachtung nur, wenn die beobachteten Tatsachen systematisch gesammelt, gesichtet, gedeutet und ausgewertet würden. Die experimentelle Untersuchung kann aber die gelegentliche Stellungnahme des Kindes nicht abwarten, sondern muß das Kind bewußt vor reale Handlungsmöglichkeiten stellen und seine Reaktion fixieren.

Die Prüfung des sozialeth. Verhaltens unter günstigen Beobachtungsbedingungen stößt auf mannigfache methodische Schwierigkeiten. Vor allem läßt sich das reale Handeln auf experimentellem Wege überhaupt nicht oder nur sehr bedingt erfassen. So ist es begreiflich, daß alle bisherigen experimentellen Arbeiten über die Sozialethik des Kindes an Stelle des wirklichen Erlebens und Tuns das Surrogat einer vorgestellten konkreten Handlungssituation setzen und sich mit der theoretischen Stellungnahme des Kindes zu jenen fiktiven sozialen Akten begnügen.

Methodisch geschieht dies meist in der Weise, daß man den Kindern selbsterfundene Beispiele sittlichen oder unsittlichen Handelns vorlegt und sie auf Grund angeschlossener Fragen zu mündlichen oder schriftlichen Äußerungen veranlaßt. Die Beurteilung des hypothetischen sittlichen Konfliktes

kann sich in der Begutachtung fremden Verhaltens in diesem Konflikte erschöpfen. Die Frage heißt dann gewöhnlich: Hat er (sie, es) recht gehandelt oder nicht? Auf diese Weise prüft Roth mit kurzen Geschichten sittlicher Tendenz den kindlichen Sinn für verschiedene sittliche Tugenden und Monroe auf Grund einer Erzählung das Verständnis für die Gerechtigkeit.

Andere wieder verlangen die ethische Selbstentscheidung des Kindes. Die Frage lautet dann: Wie hättest Du in dieser Lage gehandelt oder was würdest Du in dieser Situation tun? So untersuchen Anfosso und besonders Gizycki und Riebesell mit Hilfe einer provozierten Funddiebstahlsgeschichte den Ehrlichkeitssinn des Kindes.

Die übrigen bekannteren Untersuchungen gehen nicht von der Stellungnahme zu vorgestellten Situationen aus. Binet, Meumann, Gregor und Stern untersuchen den Schatz des Kindes an sittlichen Vorstellungen, indem sie moralische Begriffe definieren lassen. Kraepelin, Ziehen, Meumann und Schulhof lassen verwandte ethische Begriffe unterscheiden.

Häufig werden den Kindern direkte Fragen, die sittliche Gebote und Verbote betreffen, zur Beantwortung vorgelegt. So untersuchen Levy-Suhl und Schaefer die kindliche Stellungnahme zu dem Delikt des Stehlens, Baumgarten und Bühler-Haas zu dem des Lügens. Die übliche Frage lautet in diesem Falle: Warum ist das Stehlen bzw. das Lügen verboten? Reichenbach fragt ganz allgemein: Was ist dir alles verboten? und will auf diese Weise den Kreis der erlebten Pflichten in Erfahrung bringen.

Eine Sonderstellung nimmt die Fernald-Jakobsohnsche Methode ein. Sie will den sittlichen Reifestand dadurch erkennen, daß sie das Kind ethische oder unethische Handlungen nach dem Grad ihrer Schwere vergleichen und ordnen läßt.

Der Ergänzung halber wollen wir noch Lau mit seiner Dreiwortmethode nennen. Er gibt den Kindern drei Worte, von denen er erwartet, daß sie sittliche Vorstellungen wecken, und läßt sie logisch zu einer Geschichte verbinden.

Diese gedrängte Zusammenfassung der wichtigsten Untersuchungen auf sozialeth. Gebiet erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf die erschöpfenden Darstellungen von Fischer, Stern, Wiegmann, Sander, Kolb, Quadfasel, Hecker und Hermsheimer.

Jede der oben skizzierten Untersuchungsmethoden hat ihre Mängel.

Über die verschiedeneu Versuchsmittel, Versuchsanordnungen, Versuchsinstruktionen und Versuchsauswertungen wäre manches zu sagen. Da uns aber die tatsächlichen Ergebnisse der Untersuchungen wichtiger sind als die eigentlich methodologischen Resultate, sparen wir uns diese Auseinandersetzung. Ebensowenig interessiert uns hier die Frage, ob der mündliche Einzelversuch, der schriftliche Massenversuch oder die Fragebogenmethode zweckmäßiger ist. Wir wenden uns deshalb sofort einigen allgemeinen psychologischen Schwierigkeiten zu, die der Durchführung kindespsychologischer Experimente entgegenstehen.

Das Opponieren, die Unaufrichtigkeit, das Schöntun, die Suggestibilität des Kindes sind u. E. Gefahren, die sich bei geeigneten Versuchen und geschickter Versuchsanordnung auf ein Mindestmaß reduzieren lassen. Auf die Tatsache, daß das rationale Erfassen des Individuums in seinem innersten Erleben nur bis zu einem gewissen Grade möglich ist, und auch dann immer nur ein Schauen durch einen schmalen Spalt (W. Stern) bedeutet, haben wir schon hingewiesen. Dazu kommt, daß besonders beim kleinen Kinde die seelischen Erscheinungen unentwickelt und undifferenziert und somit schwer zu erkennen sind. Das Kind selbst kann infolge seiner mangelhaften Beobachtungs- und Ausdrucksfähigkeit nur wenig genaue Angaben über seine inneren Regungen machen. Das schließt jedoch nicht aus, daß das Kind mehr sittliche Bewußtseinsinhalte erlebt und versteht, als es seinem aktuellen Wissen und seiner spontanen Anwendung und sprachlichen Formulierung nach zu besitzen scheint.

Der größte Mangel der oben angeführten Methoden liegt darin, daß sie sich vorwiegend spezifischer Intelligenztests bedienen. Die Beurteilung fremden und eigenen sittlichen Verhaltens, die Definition und Unterscheidung sittlicher Begriffe, das Ordnen sittlicher Handlungen sind vornehmlich sittliche Einsichts- und Wissensprüfungen. Die Gefahr, daß das Kind mehr Gelerntes und Erfahrenes als wirklich Erlebtes reproduziert, ist hier sehr groß. Eben dieser Umstand, daß alle die betreffenden Untersuchungen fast nur die sittliche Urteilskraft des Kindes prüfen, wirft die Streitfrage der Diskrepanz oder Übereinstimmung von Einsicht und Handeln auf. Es versteht sich von selbst, daß augenblickliche Stimmungen und sonstige verführende Momente, die in der Wirklichkeit das spontane Handeln des Kindes bestimmen, bei der Reaktion auf eine rein vorgestellte Situation wegfallen. Immerhin läßt sich sagen, daß das sozialeth. Handeln nicht nur von den Tatsachen der Umwelt, sondern auch von den Vorstellungen, die dabei erweckt werden, bedingt wird. Jedem bewußten Handeln muß daß Wissen um das Gesollte vorausgehen. Manches mag nun durch äußere Gründe und innere Hemmungen unterdrückt werden, aber für die ethische Reife sind auch jene Vorstellungen von hohem Wert. Die Erfahrung, daß das Kind gewöhnlich diese Vorstellung des Sollens für real hält, läßt den vorsichtigen Schluß zu, daß in der Tiefe seines Gemüts noch kein wesentlicher Unterschied zwischen theoretischer und praktischer Entscheidung besteht, und daß das

Kind auch zu vorgestellten Handlungen seiner wirklichen Gesinnung gemäß Stellung nimmt.

2. Die Methode der eigenen Untersuchung

Die vorliegende Abhandlung ist von den besprochenen methodischen Mängeln nicht frei. Wir haben uns allerdings bemüht, die Fehlerquellen so gut wie möglich zu verstopfen.

Unsere Untersuchung gleicht in ihrer Anlage und Methode den Arbeiten von Monroe, Gizycki, Pototzky und Roth. Auch sie stellt das Kind vor die Beurteilung fingierter sozialeth. Handlungen, die ihm aber nicht in Form von Geschichten, sondern in Form von Bildern gegeben werden. Wir wählten die Bildmethode, weil sie uns für unseren Zweck am brauchbarsten erschien.

Die mündliche oder schriftliche Darbietung einer Geschichte stellt mitunter an die Auffassungs- und Gedächtniskraft des Kindes recht hohe Anforderungen. Die begriffliche Verarbeitung des Gelesenen oder Gehörten, seine Umsetzung ins Plastisch-Visuelle kompliziert die kindliche Stellungnahme und raubt ihr die Ursprünglichkeit.

Das Bild schaltet als anschauliche Darstellung eines abstrakten oder abwesenden konkreten Seins und Geschehens nun diese komplizierten begrifflichen Prozesse aus. Die dargestellte Handlung wird somit von den Kindern immer unmittelbarer erlebt, als wenn sie in Worten dargeboten würde. Ferner bleibt die ständig sichtbare Situation immer in vollem Umfang dem kindlichen Bewußtsein gegenwärtig.

Die Bildmethode wurde zuerst von Hermann zur Prüfung des ethischen Werterlebens angewandt. Er verwendete Bilder mit positiv sittlichen Handlungen und schloß an Hand der wertenden Äußerungen auf die sittliche Eindrucksfähigkeit des Kindes. Leemann schlägt denselben Weg ein, legt aber dem Kinde nur ein Bild zur Beurteilung vor. Die Begutachtung einer Situation erlaubt unseres Erachtens nur einen beschränkten Einblick in die sittliche Entwicklung des Kindes. Aus diesem Grunde benutzten wir drei Bilder, die wir nach eigenen Angaben von einem Kunstmaler anfertigen ließen. Aus der Erwägung heraus, daß die sittlich positiven Akte nur die einseitig wertbetonte oder im günstigen Falle sittlich indifferente Stellungnahme zulassen, entschieden wir uns für die Beurteilung von Roheitsakten. Von den Bildern stellt das erste eine reine Kinderszene, das zweite eine Szene zwischen Erwachsenem und Kind, das dritte eine reine Erwachsenenszene dar.

Abb. 1

Abb. 2

Das beherrschende Prinzip bei der Auswahl der Bilder bildete immer die Rücksicht auf den Vorstellungs- und Interessenkreis der Kinder. Die schreckhafte Bedrohung mit der Peitsche und dem Schießbogen, das schmerzhafte Stechen mit der Nadel, das gefährliche Schlagen mit dem Prügel sind Handlungsweisen, die die meisten Kinder aus der Erfahrung kennen.

Abb. 3

Farbige Ausführung der Bilder erhöhte ihre Eindringlichkeit und Gefühlsbetontheit. Die starke Realistik der Bilder war gleichfalls dazu angetan, den unmittelbaren Eindruck zu verstärken und unmittelbar empfundene Äußerungen auszulösen.

Einwänden, die etwa gegen den Inhalt der Bilder erhoben werden könnten, möchten wir mit dem Hinweis begegnen, daß der Anblick ähnlicher Roheitsdelikte heute kaum einem Kinde erspart bleibt und bildhafte Darstellungen ähnlich realistischen Charakters heute jedes Kind erreichen. Es erübrigt sich fast darauf hinzuweisen, daß seitens des Versuchsleiters alles geschah, um etwaige ungünstige Nebenwirkungen zu vermeiden.

Auf detaillierte Fragen verzichteten wir. Fragen sind wohl imstande, manche sonst ungesagte Äußerung auszulösen, aber sie engen die Betrachtungsweise zu leicht ein und zwingen das Erleben des Kindes in eine bestimmte Richtung. Um festzustellen, wieweit das Kind das Wesentliche der Handlung erfaßt und nicht dargestellte Phasen der Handlung ergänzt, stellten wir die allgemeine Aufforderung: Beschreibt, was auf dem Bilde geschieht. Der Zusatz: Und was ihr darüber meint — sollte generell zur inneren Stellungnahme anhalten.

Die direkte Frage: Hat er recht gehandelt oder nicht? lehnten wir ihrer möglichen Suggestionswirkung wegen ab. Auch die etwa mögliche Frage: Wie hättest du an seiner Stelle gehandelt? fanden wir unbrauchbar, da sie die Kinder zu sehr zur Beschönigung und Unaufrichtigkeit verleitet. Das zustimmende oder ablehnende Urteil zeigt sich erfahrungsgemäß freier, wenn es über einen anderen gefällt wird. Damit wächst auch die Wahrscheinlichkeit, daß das Kind eigenes und fremdes Verhalten nicht in dem Maße wie sonst trennt.

Die Versuche selbst führten wir an Berliner Schulen durch. Als rein proletarische Volksschule wurde uns eine gemischte Gemeindeschule im Norden Berlins zugeteilt. Zur Vergleichung zogen wir Schulen (eine Grundschule, ein Mädchenlyzeum und ein Gymnasium) im vornehmsten Westen heran. Während an der Gemeindeschule die Versuche restlos durchgeführt werden konnten, war die Durchführung an den höheren Schulen trotz dankenswerter Genehmigung des Provinzialschulkollegiums mit manchen Schwierigkeiten verknüpft. Besonders gegenüber dem dritten Bilde wurden starke pädagogische Bedenken geltend gemacht.

Die Versuche wurden zuerst an anderen Schulen auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft und geeicht. Ein Vorversuch, in dem die schriftlich zu lösende Aufgabe gestellt war, irgendeine rohe Tat anzugeben und die Gründe beizufügen, warum sie roh genannt wird, ging den eigentlichen Versuchen voran.

Die einzelnen Bilder (Originalgröße: 45 : 60 cm) hefteten wir zu Beginn der Untersuchung für alle Vpn. gut sichtbar an die Tafel. Die Instruktion lautete: „Seht euch genau das Bild an. Achtet besonders auf die Personen und auf das, was sie tun. Dann schreibt nieder, was auf dem Bilde geschieht und was ihr darüber meint.“ Jeder Schüler bekam für die Niederschrift ein leeres Blatt Papier. Am Kopfende des Blattes gab er Klasse, Geburtstag, Geschlecht und Beruf des Vaters resp. der Mutter an. Die Nennung des Namens wurde nicht verlangt. Die Klassenlehrer, die während der

Versuche anwesend waren, enthielten sich auf unseren Wunsch jeglicher Beeinflussung. Gedankenaustausch und Abschreiben wurden nicht geduldet. Die einzelnen Bilder boten wir in einem Zwischenraum von 2 Tagen den Kindern dar. Die einzelne Niederschrift selbst dauerte durchschnittlich $^1/_2$ Stunde. Die Schüler von 6 bis 8 Jahren prüften wir einzeln und mündlich, wobei die Aussagen stenographisch festgehalten wurden.

3. Die Versuchspersonen

Die Herausarbeitung der charakteristischen Merkmale des Typus proletarisches Kind erfordert die Untersuchung möglichst vieler Individuen. Nur eine Massenprüfung führt zur Feststellung allgemeiner psychischer Gesetzlichkeiten. Erst die mit ihr verbundene statistische Methode ermöglicht die Bewältigung eines größeren Versuchsmaterials und gibt in unserem Falle gegenüber singulären Erscheinungen den Allgemeinmaßstab für die alters- und milieubedingte Seelenstruktur des Proletarierkindes.

Um eine möglichst ausgedehnte Entwicklungsepoche zu untersuchen, entschieden wir uns für alle Altersstufen der Schulzeit. Doch nahmen wir dabei eine Umgruppierung nach Lebensjahren vor. Zur Erreichung dieses Ziels entnahmen wir die Kinder jedes Jahrgangs aus möglichst verschiedenen Klassen und trennten auch die Schüler innerhalb derselben Klasse nach dem Alter, sofern der Altersabstand mehr als ein Jahr betrug.

Die Gesamtzahl der beteiligten Schüler wechselt je nach den einzelnen Versuchen. Sie verteilt sich bei den proletarischen Schülern auf die verschiedenen Altersstufen folgendermaßen:

Tabelle 1

Alter:	6	7	8	9	10	11	12	13	14 J.	zus.
Bild I										
Mädchen:	16	16	20	18	16	14	15	17	18	150
Knaben:	16	16	22	21	19	15	16	15	16	156
Bild II										
Mädchen:	16	16	16	18	22	16	22	15	12	153
Knaben:	16	16	16	20	21	14	15	16	14	148
Bild III										
Mädchen:	16	16	16	15	17	14	16	17	16	143
Knaben:	16	16	16	29	25	15	24	15	15	171

Auch die Kinder der nichtproletarischen Schicht wurden nach Jahrgängen vereinigt. Ihre Gesamtzahl wechselt bei den einzelnen Versuchen wie folgt:

Tabelle 2

Alter:	6	7	8	9	10	11	12	13	14 J.	zus.
Bild I										
Mädchen:	7	8	5	19	22	18	16	13	10	118
Knaben:	12	12	13	18	23	10	5	4	6	103
Bild II										
Mädchen:	7	8	5	20	22	20	14	10	6	112
Knaben:	12	12	13	17	13	16	15	11	8	117
Bild III										
Mädchen:	7	8	5	16	12	10	—	—	—	58
Knaben:	12	12	13	16	11	8	—	—	—	72

(Diese Zahlen können nicht überall befriedigen. Zu bedauern ist der schwache Anteil der Mädchen von 6 bis 8 Jahren und die geringe Zahl der Knaben von 12 bis 14 Jahren. Während die Gesamtzahl der beteiligten Schüler bei den zwei ersten Versuchen immerhin so groß ist, daß die Ergebnisse zum Vergleich herangezogen werden können, ist dies bei der geringen Teilnehmerzahl am dritten Versuche fast nicht möglich. Die angegebenen Mängel ergaben sich aus Behinderungen des Zugangs mancher Kinder zu den Versuchen.)

Der Vorversuch über die Beschreibung und Begründung irgendeiner rohen Tat wurde nur bei den 10- bis 14jährigen Proletarierkindern durchgeführt. Es beteiligten sich daran insgesamt 244 Schüler (116 Mädchen und 128 Knaben). Die Ergebnisse dieser Versuche wurden bei der Verarbeitung des Versuchsmaterials nur wenig, bei der statistischen Zusammenstellung gar nicht mitverwendet.

Für die Einteilung der Berufe der Väter gaben die Angaben beim ersten Versuche die Unterlage. Bei den proletarischen Kindern genügte es, die Berufe der Väter in die zwei großen Kategorien der Gelernten und Ungelernten zu trennen. Von den 258 Vätern, die in Arbeit stehen oder gestanden haben, sind 136 gelernte und 122 ungelernte Arbeiter. Daneben haben wir 48 Familien, in denen die Mutter allein für den Unterhalt sorgen muß. In 96 Fällen, in denen der Vater meist ungelernter Arbeiter ist, verdient die Mutter mit. 52mal steuern ältere Geschwister zur Bestreitung des Haushaltes bei.

Die Berufe der Väter der nichtproletarischen Kinder verteilen sich zahlenmäßig auf folgende Gruppen:

Fabrikanten	28
Höhere Beamte und Angestellte	82
Angehörige freier Berufe	58
Mittlere Beamte und Angestellte	26
Selbständige Handwerker	12
Sonstige Berufe	10

Unsere Vpn. gehören, wie die voranstehende Berufsstatistik zeigt, durchaus entgegengesetzten wirtschaftlichen Gruppen und sozialen Schichten an. Bei der Gegenüberstellung der in einem typischen Arbeiter- und in einem ausgesprochenen Villenviertel beheimateten Schülergruppen können wir die Kriterien der verschiedenartigen wirtschaftlichen und sozialen Eigentümlichkeiten verwenden, da ja fast immer die Mannigfaltigkeit der objektiven Milieuverhältnisse von der verschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Lage verursacht wird. Es fragt sich allerdings, ob tatsächlich positive Korrelationen zwischen sozialer und wirtschaftlicher Lage einerseits und geistiger Entwicklung andererseits bestehen. Positive Beziehungen zwischen wirtschaftlichem Wohlstand und körperlicher Verfassung sind wissenschaftlich einwandfrei nachgewiesen worden. Da nun aber die geistige Leistungsfähigkeit nicht unabhängig von der körperlichen Entwicklung ist, so können wir die Folgerung ziehen, daß auch der geistige Werdegang von der wirtschaftlichen Situation mitbedingt sein muß, und zwar besonders in den Fällen, „wo das Einkommen so gering ist, daß ausreichende Ernährung und körperliche Pflege des Kindes nicht gesichert ist“ (Argelander 4, S. 15). Bei einer solchen Zugrundelegung des notwendigen Existenzminimums muß natürlich auf jede feinere Differenzierung des Milieueinflusses innerhalb einer dieses Einkommensminimum übersteigenden Wirtschaftslage verzichtet werden. Deshalb wird sich eine Bestimmung des Milieus nach der sozialen Stellung, also eine Trennung der Kinder nach den Berufsgruppen der Väter, mehr empfehlen.

„Daß zwischen Berufsgruppe und geistiger (bzw. sozialeth. d. V.) Entwicklung der Kinder gewisse Beziehungen bestehen, dürfte, abgesehen von der Tatsache des größeren Einkommens wohl darauf zurückzuführen sein, daß mit der besseren Allgemeinbildung der Eltern der geistigen Entwicklung des Kindes im allgemeinen mehr Interesse zugewendet wird, seine

Tätigkeit, besonders auch die Schularbeit besser überwacht wird und ihm stärkere Entwicklungsreize intellektueller Art entgegengebracht werden" (Argelander 4, S. 17).

IV. Die Auswertung der Versuche

Das Wichtigste war uns, daß die Kinder zu dem sittlichen bzw. nichtsittlichen Gehalt der ihnen dargebotenen Situationen Stellung nahmen. Da eine solche Stellungnahme durch Motive innerlicher oder äußerlicher Art veranlaßt wird, hielten wir die Vpn. stets zu einer näheren Begründung ihrer Beurteilung an. Die Auswertung erstreckt sich also in erster Linie auf die Motive, welche die Kinder für ihre Stellungnahme angeben. Die Motivforschung wird von manchem Psychologen recht skeptisch beurteilt. Roth z. B. wendet sich gegen sie, weil nach seiner Meinung die Kinder die Beweggründe ihrer Entscheidung nicht angeben können, oder wenn sie es tun, nur willkürlich wählen. Von solchen willkürlich gewählten Beweggründen aber auf die sittliche Anschauung der Kinder zu schließen, scheint ihm unzulässig. Auch wir halten es für ausgeschlossen, auf Grund eines oder einiger Motive die Beurteilungsweise des Kindes restlos erklären zu wollen. Die Bedingungen unseres Verhaltens und Urteilens sind, wie Roth richtig betont, mannigfaltig und, wie wir hinzufügen, auch ihrerseits wieder mannigfach bedingt. Motiviert also das Kind seinen Standpunkt, so ist das Motiv immer nur als Glied eines im Kinde nur teilbewußt wirkenden Motivationszusammenhanges zu betrachten. Wir sind allerdings der Ansicht, daß sich das Kind mit zunehmendem Alter seiner Motive mehr bewußt wird und diese auch verständlich auszudrücken vermag. In seiner Eigenschaft als eine und zwar in der Regel wichtigste Bedingung der Handlung und des Urteils wird der geäußerte Beweggrund für den Grad und die Reife der kindlichen Auffassungsweise immer von hohem Wert sein und bleiben.

Allen unseren 3 Versuchen liegt als gemeinsamer Gegenstand das Problem der Persongefährdung zugrunde. Trotzdem die einzelnen Versuche variierten (reine Kinderszene, Erwachsenenszene, Kind- und Erwachsenenszene), können wir doch bei der Auswertung der Erhebungen im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte anwenden. Die allgemeinen Richtlinien für die Klassifikation der Äußerungen resp. der Motive haben wir aus dem Angabematerial selbst gewonnen. Infolge der Gleichheit der Versuche

gelten unsere Kategoriengruppen sowohl für die Antworten der proletarischen als auch für die der nichtproletarischen Kinder.

Die sittliche Stellungnahme des Kindes zu der geschauten Handlung bekundet sich in den zwei möglichen Weisen der Mißbilligung und der Billigung. Neben der unbedingten Verneinung und Bejahung können wir eine bedingte Ablehnung und Zustimmung unterscheiden, je nachdem die Mißbilligung oder Billigung von dem Zutreffen dieses oder jenes Umstandes abhängig gemacht ist. Die unbedingte resp. die bedingte Mißbilligung werten wir als ethisch positiv, die unbedingte resp. die bedingte Billigung dagegen als ethisch negativ.

Neben einer Minderzahl allgemeiner näher nicht begründeter Beurteilungen ergibt sich eine Mehrzahl von Meinungen, die wohl verschiedenartige, aber bei allen Versuchen wiederkehrende materielle und ideelle Beweggründe aufweisen, und die ihrerseits die ausschlaggebende Rolle für eine entsprechende Charakterisierung des Tatbestandes spielen. Die verschiedenen Beweggründe zu rubrizieren, ist nicht leicht, weil sich die oft durchaus nicht eindeutigen Motive sehr schwer der einen oder anderen Kategorie zuordnen lassen. In Zweifelsfällen scheiden wir lieber die fraglichen Angaben aus, als daß wir falsche Konsequenzen ziehen. Im allgemeinen fassen wir auch nur diejenigen Motive zu einer selbständigen Gruppe zusammen, die sowohl bei den proletarischen als auch bei den nichtproletarischen Kindern zu finden sind. Die Fälle, in denen qualitativ andersartige Begründungen auftreten, sind weitaus in der Minderheit. Wir haben deshalb diese wenigen Motive unter der Rubrik: Sonstige Begründungen zusammengenommen. In der Häufigkeit des Vorkommens, in der Verteilung auf die einzelnen Altersklassen, in der Art der Auffassung und sprachlichen Formulierung zeigen sich vornehmlich diejenigen Differenzen in der Urteilsmotivierung, die sich aus der Verschiedenartigkeit der Altersentwicklung und der Milieubedingtheit ergeben.

Bei einer genaueren Betrachtung der Urteilsäußerungen nehmen wir wahr, daß die Kinder, abgesehen von ihrer unreflektierten Stellungnahme, im Hinblick auf den ethischen bzw. nichtethischen Gehalt des Tatbestandes und dessen unliebsame Folgen für die beteiligten Personen, stets bestimmte Richtsätze und Verhaltungsvorschriften beibringen, welche ihnen aus dem Umgang mit ihresgleichen und mit Erwachsenen bekannt und geläufig sind.

Die Tatsache nun, daß die Kinder diese Betragensregeln erst in späterem Alter einsichtig begründen und sie als notwendig für das Gemeinschaftsleben erachten und fordern, läßt uns die Feststellung, wieweit sich die Kinder eines bestimmten Alters diese Normen angeeignet haben und ihre Notwendigkeit verstehen, für wichtig erscheinen. Im Anschluß an die Untersuchung des materialen Inhalts der zu den ethischen Entscheidungen gegebenen Begründungen, betrachten wir deshalb die Begründungsangaben im Hinblick auf ihren funktionalen Gehalt. Wir forschen nach der den Motivierungen zugrunde liegenden inneren Einstellung, d. h. nach der Stufe des sittlichen Bewußtseins, die sich in der gezeigten Haltung manifestiert. Zu diesem Zwecke müssen wir über die bloße Darstellung und Beschreibung der verschiedenartigen Ablehnungs- und Zustimmungsbegründungen hinaus die mit ihnen verbundene subjektive Einstellung herausheben, d. h. die intimeren Begründungen der Ermahnung, des Befehls und Gebots einer eingehenderen Prüfung unterziehen. Wir benötigen demnach ein dergestalt modifiziertes Kategoriensystem, das in seiner Gesamtheit zugleich eine sozialeth. Wertabstufung darstellt, anders gesprochen, das allgemeinen sozialeth. Wertungskriterien standhält. Wir glauben dem am besten zu entsprechen, wenn wir, von den Grundstadien der sozialeth. Entwicklung ausgehend, solche Hauptstufen fixieren, die für den sozialeth. Reifungsprozeß von charakteristischer Bedeutung sind. Eine auf diese Weise erlangte Gliederung bezieht sich natürlich in erster Linie auf die ethisch-positiven Äußerungen, also die Mißbilligung. Bestimmend für den Aufbau unseres Kategoriensystems für die einzelnen Begründungen der ethischen Entscheidung ist die allgemein übliche Unterscheidung zwischen heteronomer und autonomer Sittlichkeit. Wir können diese Zweiteilung auch für unsere Untersuchung des sozialeth. Verständnisses mit Erfolg verwenden. Verhält sich also der kindliche Beurteiler zu der betreffenden sozialeth. Situation deshalb mißbilligend, weil ihre Ausführung bzw. Unterlassung einem äußeren automatischen Zwangsmüssen unterliegt, so fassen wir diese Angaben, sofern sie nicht näher begründet werden, unter der Rubrik: unreflektierte Zwangsentscheidung zusammen. Wird dagegen die Handlung lediglich deshalb abgelehnt, weil ihr Vollzug Bestrafung zur Folge hat, so sprechen wir von der Entscheidung der Strafe wegen. Steht nach der Meinung des Schreibers mit

der Enthaltung von der Tat irgendein materieller Vorteil in Aussicht, so nennen wir diese Einstellung Entscheidung des Lohnes wegen. Es versteht sich von selbst, daß diese bis jetzt konstatierten sozialeth. Einstellungsweisen nur einem gering entwickelten ethischen Bewußtsein entsprechen. Sie sind der landläufigen traditionell und gewohnheitsmäßig bestimmten primitiven Durchschnittssittlichkeit gleichzusetzen. Der niedere Grad dieser eudämonistisch-utilitaristischen Ethik kommt schon darin zum Ausdruck, daß sie direkt oder indirekt von der eigenen Person und deren Wohlergehen ausgeht und auch in der rückwirkenden Betrachtung die egozentrische Bezugnahme mehr oder weniger deutlich verrät. Ethisch höher werten wir die Antworten, welche die Achtung, Liebe und Verehrung bestimmten Personen gegenüber erkennen lassen. Diese Entscheidung geliebter Personen wegen basiert auf innersten Seelenbindungen mit nahestehenden Personen und gründet sich damit auf eine mehr freiwillige Anerkennung der Autorität, welcher der Beurteiler durch Anhänglichkeit und Verehrung verbunden ist. Ethisch noch höher stehen die Kinder, welche vom Standpunkt der Gemeinschaft als solcher aus die Realisierung des Tatbestandes verbieten. Ihre Äußerungen stellen die Gruppe der eigentlichen sozialeth. Motivierungen dar, welche vielfach von der Einzelperson weg auf die menschliche Gemeinschaft und deren allgemein gültige Gebote schlechthin tendieren. Wir sind unter der Kategorie Entscheidung der Gemeinschaft wegen näher auf diese interessanten Äußerungen eingegangen. Die höchstentwickelte Reifestufe zeigen schließlich die Angaben, welche über die vorwiegend individuale und soziale Einstellung hinaus die Entscheidung des autonomen Gewissens wegen fordern. Hier wird der vorliegende Tatbestand als an sich verwerflich, ja als verbrecherisch und menschenunwürdig bezeichnet. Die religiös-ethischen Einstellungen sind bei unseren ausschließlich einer weltlichen Schule entnommenen Vpn. proletarischer Herkunft naturgemäß selten. Soweit sie sich in Form von Mißbilligungsgründen äußerten, haben wir in der Rubrik: Entscheidung aus religiösen Gründen auf sie Bezug genommen. Wir bringen sie an letzter Stelle, weil sie in unser Kategoriensystem nur schwer einfügbar sind.

Auf etwaige weitere Abarten der ethischen Entscheidung werden wir im Zusammenhang mit der Behandlung der betreffenden einzelnen Erhebungen eingehen.

In der Anordnung der Tabellen schlagen wir den Weg ein, daß wir der Auswertung der Versuche die Häufigkeitsstatistik der Mißbilligungs- und Billigungsbegründungen und der fehlenden Stellungnahmen bei proletarischen und nichtproletarischen Schülern voranstellen. Dann folgt die Zusammenstellung der material verschiedenen Mißbilligungs- und Billigungsmotivierungen selbst. Die entsprechenden Zahlenangaben stellen die Hundertsätze der von dem jeweiligen Alter vorgebrachten Begründungen dar. Zuletzt bringen wir die Tabellen der ethischen Entscheidungsbegründungen ebenfalls in Prozenten der von dem betreffenden Alter gegebenen Antworten. In den einzelnen Feldern befinden sich je 2 Zahlen, von denen die obere die prozentuale Häufigkeit der Äußerungen der proletarischen Kinder und die untere (in *Kursiv*druck) die Antworten der nichtproletarischen Kinder angibt. Diese tabellarischen Zusammenstellungen, welche bei allen Versuchen in derselben Reihenfolge wiederkehren, ermöglichen dann die vergleichend-psychologische Untersuchung der beiden Kindergruppen hinsichtlich der besonderen Art ihres sozialeth. Verhaltens. Praktisch geschieht dies in der Weise, daß wir an Hand der zahlenmäßigen Häufigkeit die auf allen Altersstufen beider Kindergruppen vorkommenden Angaben im Hinblick auf Gleichheit bzw. Verschiedenheit vergleichen. Dabei hat eine solche psychologische Vergleichung an die unterschiedlichen Weisen der Stellungnahme anzuknüpfen, von dort aus die Abhängigkeit des Inhalts und der Form von Alter und Milieu aufzuzeigen und zuletzt rückblickend ein Gesamtbild des so bedingten sozialeth. Verständnisses beim proletarischen bzw. nichtproletarischen Kind zu geben.

Lebenslauf

Ich bin geboren am 30. Juni 1902 in Stuttgart als Sohn des † Kaufmanns Erhard Schneckenburger.

Ich besuchte in Stuttgart die Realschule bis zur mittleren Reife. 1918 trat ich ins Lehrerseminar ein und absolvierte 1922 in Heilbronn die I. Volksschuldienstprüfung. Im Frühjahr 1925 ließ ich mich an der Universität Tübingen als Studierender der Pädagogik immatrikulieren. Nach Ablegung der Reifeprüfung besuchte ich die Universitäten Hamburg und Berlin je ein Semester lang und schloß im Frühjahr 1929 in Tübingen mein Studium mit der Prüfung für den höheren Volksschuldienst ab.

Ich hörte Vorlesungen in Philosophie, Pädagogik, Psychologie, allgemeiner Religionsgeschichte und in den Staatswissenschaften.

Meine verehrten Lehrer waren neben Herrn Prof. Dr. O. Kroh, unter dessen Leitung und Beratung die vorliegende Arbeit entstand, die Herren Professoren Adickes †, Dessoir, Deuchler, Fuchs, Groos, Häring, Hauer, Herkner, Köhler, Lewin, Oesterreich, Sartorius, Sombart, Spranger und Wilbrandt.

Hans Schneckenburger